

Petrowski, Katja / Joraschky, Peter / Juen, Florian / Benecke, Cord und Cierpka, Manfred

Unterschiede im Spielverhalten von Vierjährigen aus unterschiedlichen ethnischen Gruppen

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 58 (2009) 4, S. 297-309

urn:nbn:de:bsz-psydok-48922

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de
Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

Unterschiede im Spielverhalten von Vierjährigen aus unterschiedlichen ethnischen Gruppen

Katja Petrowski, Peter Joraschky, Florian Juen, Cord Benecke und Manfred Cierpka

Summary

Differences in Doll Play of Four-Year Old Children of Different Ethnic Groups

In its psychological development, the child learns social-emotional competences in order to be able to cope with conflicts. Since ethnic diversity increases due to globalization, the influence of the ethnic background on the social competence children development must be investigated furthermore. The present study examines the differences of the social-emotional competences of children of various ethnic groups. To track the social-emotional competence in play, 84 Asian-American, Latin-American and African-American kindergarteners (age = 4) were tested with the Mac Arthur Story Stem Battery and the attachment representation using the Attachment Doll Play manual. There were significant differences in the avoidance of conflict, empathic and moral themes in problem-solving among the ethnic groups. Furthermore, according to ethnic background the children significantly differed in the dimensions of attachment representation, freezing/blocking, constriction and controlling. Since ethnically specific social competence, attachment dimensions and their inter-correlation were found, the children started Kindergarten with differing qualifications. There are indications that the differences in attachment accentuations in children call for ethnic differences in social competence and interpretations of social situations in adults and children.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 58/2009, 297-309

Keywords

aggression – ethnicity – social competence

Zusammenfassung

Zur Konfliktbewältigung erwirbt das Kind sozioemotionale Kompetenzen im Rahmen seiner psychischen Entwicklung. Die wachsende Globalisierung macht es erforderlich, den Einfluss soziokultureller Systeme unterschiedlicher ethnischer Gruppen auf diese Entwicklung von sozioemotionalen Kompetenzen von Kindern zu untersuchen. Diese Studie überprüft die Unterschiede von sozioemotionalen Kompetenzen bei Kindern unterschiedlicher ethnischer Gruppen. Zur Erfassung der sozioemotionalen Kompetenzen wurde das Spielverhalten von 84 Kindern (Asia-Amerikaner, Latein-Amerikaner und Afro-Amerikaner) im Alter von vier Jahren zu Beginn des Kindergarten-Jahres mit der Mac Arthur Story Stem Battery (MSSB) untersucht. Ferner wurden zur Erfassung der Bindungsrepräsentationen drei Szenen mit dem Attachment-Doll-Play-Manual

ausgewertet. Im Bereich sozioemotionaler Kompetenz konnten signifikante Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen bezüglich Problemvermeidung, empathischen und moralischen Themen gefunden werden. Darüber hinaus konnten signifikante Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen in den Bindungsdimensionen *kognitive Starre/Blockieren*, *bindungsspezifische Verstrickung und Kontrollverhalten* identifiziert werden. Möglicherweise sind die ethnisch-spezifischen Orientierungen in Erziehung und Sozialisation zum Verständnis für das Konfliktverhalten, die Konfliktbewältigung und die Bindungsrepräsentationen heranzuziehen.

Schlagwörter

Aggression – Ethnizität – Sozialkompetenzen

1 Theoretischer Hintergrund

Untersuchungen zu den sozialen Kompetenzen von Kindern wurden bislang unabhängig von der ethnischen Zusammensetzung in Kindergärten und Kindergarten-Gruppen durchgeführt, obwohl die steigende Globalisierung offensichtlich zu einer steigenden ethnischen Vielfalt in Kindergärten führt (Kennedy, 2006). Diese Studie überprüft, ob Kinder unterschiedlicher Ethnien unterschiedliche soziale Kompetenz in konflikthaftem Spielverhalten zeigen.

Bowlby (1982) bezeichnete die psychischen Strukturen, in denen die Interaktionserfahrungen eines Kindes mit seinen Bindungspersonen repräsentiert werden, als innere Arbeitsmodelle. Diese stellen mehr oder weniger organisierte Systeme von Erinnerungen dar, auf deren Grundlage eine Person Hypothesen über sich selbst, über andere und über ihre soziale Umwelt bildet und ihre Emotionen reguliert. Beziehungserfahrungen wie Bindungssicherheit, Trost, Ermutigung, Unterstützung durch die Bezugsperson bilden daher stabile Reaktionsmuster auf kognitiver, emotionaler und Verhaltensebene in Beziehungen.

Basierend auf Beobachtungen konnte organisiert-sicheres von organisiert-unsicherem Bindungsverhalten differenziert werden. Sicher Gebundene zeigen eine balancierte Aufmerksamkeit gegenüber affektiven Themen. Individuen mit einem unsicheren Bindungsstil haben es dagegen schwer, positive oder negative Gefühle zu integrieren und somit sich selbst kritisch oder ambivalent gegenüberzustehen (Ainsworth, 1985). Bei Bindungsdesorganisation ist die klare Bindungsstrategie bei aktiviertem Bindungssystem unterbrochen; Kinder können dann eine Bindungslosigkeit, sehr widersprüchliches Bindungsverhalten oder Bindungsstörungen mit Enthemmung (Aufmerksamkeitssuchen oder Distanzlosigkeit) zeigen (Main u. Hesse, 1990).

Kinder, die emotional vernachlässigt werden oder wenig positive emotionale Interaktion erfahren, zeigen vermehrt aggressives Verhalten. Es wird davon ausgegangen, dass durch das Fehlen einer „empathischen“, affektspiegelnden Bindungsperson diese Kinder sehr häufig emotionale Abstimmungsprozesse nicht gelernt haben und den

Ausdruck von positiven Gefühlszuständen vermeiden. Auf diese Weise könnte ein Entwicklungsdefizit erklärt werden, z. B. in den Bereichen Empathie und Selbstregulation (Spangler, 1999; Tremblay et al., 2004).

Die steigende Globalisierung macht es möglich, aber auch erforderlich, soziokulturelle Bedingungen in unterschiedlichen ethnischen Gruppen und deren Einfluss auf die Kindesentwicklung zu verstehen (Rodriguez u. Weisburd, 1991).

Die ethnische Spezifität im Sozialverhalten wurde im Kontext der Bindungstheorie näher betrachtet. Zwar sind die Klassifikationen von sicherer, unsicherer/abhängiger und unabhängiger Bindungsrepräsentation universell, welches erwünschte Sozialverhalten auf den Bindungsstildimensionen allerdings präferiert wird, ist kulturspezifisch (Sagi, 1990; Waters u. Cummings, 2000). Beispielsweise legten europäische und amerikanische Mütter Wert auf Autonomie (Unabhängigkeit) und weniger Bezogenheit (Abhängigkeit) in der Beziehung zu ihrem Kind. Puertorikanische Mütter hingegen achteten auf familiär bezogenes und respektvolles Verhalten (Harwood, Miller, Irizarry, 1995). Mütter aus der asiatisch-japanischen Kultur betonen Empathie ohne verbale Interaktion im Gegensatz zu der starken Akzentuierung von verbalen Eltern-Kind-Interaktionen in der europäischen und der amerikanischen Kultur (Rothbaum, Pott, Azuma, Miyake, Weisz, 2000).

Die Kulturspezifität spiegelt sich ferner in den Moralvorstellungen und Wertorientierung wider. Nach Kohlberg (1969) entwickeln Kinder moralisches Denken entlang von Wertstrukturen wie Gerechtigkeit und interpersoneller Verantwortung. Die moralische Erziehung hingegen gründet auf der interpersonellen Verantwortung je nach individueller Position zwischen Autonomie (selflessness) und Selbst-Bezogenheit (selfishness) (Guilligan, 1988). Bezüglich ihrer Moralvorstellungen und Wertorientierung lassen sich Kulturen unterscheiden: So werden Autonomie und Individualismus als die normativen Standards des amerikanischen Wertesystems bezeichnet. Im Gegensatz dazu werden in der japanischen Kultur die Erhaltung der harmonischen Beziehung und die Gemeinschaftsorientierung, also eher eine kollektivistische Orientierung, als wichtigste Werte vermittelt (Burman, 1994; Lebra, 1994).

Möglicherweise führen diese kulturspezifischen Akzentuierungen und Wertorientierungen in den Kulturen auch zu Verhaltensunterschieden bei den Kindern (Samples, 1997). Bei einem Vergleich von Auseinandersetzungen von afro-amerikanischen und latein-amerikanischen Kindern untereinander konnte beobachtet werden, dass latein-amerikanische Kindern geprägt waren durch die Wertvermittlung, dass Aggressionen nicht akzeptabel sind. Konsequenterweise berichteten diese Kinder im Entwicklungsverlauf von weniger (aggressiven) Auseinandersetzungen als afro-amerikanische Kinder. Allerdings stiegen gegenläufig feindselige Attributionen, Ängstlichkeit und Furcht vor Konfrontation stark an (Samples, 1997). Im Gegensatz dazu unterlagen afro-amerikanische Kinder keiner anti-aggressiven Wertevermittlung und berichteten daher über mehr aggressive Auseinandersetzungen als latein-amerikanische Kinder, da aggressives Verhalten als Problemlösungsstrategie in eingeschränktem Maße akzeptiert wurde. Im Laufe ihrer Entwicklung realisierten afro-amerikanische Kinder

aber offenbar, dass Aggression ineffektiv ist und generierten alternative Strategien zur Problemlösung. Durch die Verfügbarkeit unterschiedlicher Strategien zur Problemlösung entwickelten afro-amerikanische Kinder weniger Angst in den Problemsituationen als latein-amerikanische Kinder (Samples, 1997).

Für die aus Asien stammenden Kinder liegen keine entsprechenden, detaillierten Studien zur spezifischen sozialen Kompetenz- und Aggressionsentwicklung vor. Allgemein wurde aber festgestellt, dass Chinesen die Immigration in ein anderes Land, wie die USA, leichter fällt als südostasiatischen Immigranten z. B. aus Kambodscha, Laos, Mien oder Vietnam (Chen, Zhen-yun Li, Li, Liu, 2000). Ferner zeigten chinesische Kinder weniger aggressives Verhalten als Kinder aus anderen südostasiatischen Ländern (Lee, Monfared, Stockdale, 2005).

Die vorliegende Studie hat zum Ziel, mögliche kulturelle Unterschiede im Spielverhalten und in Bindungsdimensionen in multi-ethnischen Brennpunkt-Kindergärten zu erheben. Untersucht wird, ob die Kinder in den Bindungsdimensionen bei Migrationshintergrund divergieren. Ferner wird beobachtet, inwiefern sich die sozial-emotionalen Kompetenzen im konflikthaften Spielverhalten und der entsprechenden Konfliktlösung im Spiel zwischen Kindern unterschiedlicher ethnischer Gruppen unterscheiden.

2 Methoden

Die Erhebungen wurden in Oakland, Kalifornien in den Vereinigten Staaten durchgeführt. Oakland ist eine Brennpunktgegend und war 2006 laut der Morgan Quitno Kriminalitätsstatistik die achtgefährlichste Stadt in den Vereinigten Staaten und die zweitgefährlichste in Kalifornien.

2005 lebten in Oakland 400.000 Einwohner, davon 31 % Afro-Amerikaner, 25 % Latein-Amerikaner, 16,4 % Asiatische-Amerikaner, 26,1 % Kaukasische Amerikaner und 14 % anderer Herkunft. Die Anzahl der Afro-Amerikaner hat seit den 80er Jahren kontinuierlich abgenommen, wohingegen die der Latein-Amerikaner stetig anstieg. In 28,6 % der ca. 150.000 Haushalte in Oakland leben Kinder unter 18 Jahren, diese machen 25 % der Gesamtpopulation aus. Die Anzahl der Familien, die unter der Armutsgrenze leben, beträgt 16,2 %, betrachtet man die Gesamtpopulation sind es 19,4 %. Von den unter 18-Jährigen sind 27,9 % betroffen. Damit gehört Oakland zu den ärmsten Städten in den USA.

Die vorliegende Untersuchung wurde in einer dortigen Grundschule mit angeschlossenen Kindergarten durchgeführt. In diesem Kindergarten lag der Anteil nicht-kaukasischer Kinder bei 90 %. Alle Eltern der Kindergarten-Klassenstufe wurden um schriftliche Einwilligung zur Teilnahme gebeten. Von 100 Kindern durften 80 Kinder teilnehmen. Bei 20 Kindern konnte kein Einschluss in die Studie erfolgen, da die Eltern kein Englisch sprachen, nicht zu kontaktieren waren oder nicht in die Studie einwilligten.

Das Spielverhalten in Konfliktsituationen wurde mit Geschichtsstämmen aus der Mac Arthur Story Stem Battery (MSSB) (Bretherton u. Oppenheim, 2003; Brether-

ton, Ridgeway, Cassidy, 1990) untersucht. Die Interviews wurden in einem separaten Raum in der jeweiligen Sprache des Kindes, die von den Eltern mit den Kindern gesprochen wurde, durchgeführt. Bis auf zwei Kinder wurden die latein-amerikanischen Kinder alle in Spanisch interviewt. Von den asiatisch-amerikanischen Kinder wurden 26 Kinder in Englisch interviewt und 4 Kinder in Mandarin.

2.1 Stichprobe

Die Kinder waren am Stichtag (31.8.2003) vier Jahre alt ($M = 4,3$; $SD = 4,45$) ohne Altersunterschiede zwischen den Gruppen ($p = 0,12$). 41 Kinder (52 %) stammten aus Familien des latein-amerikanischen (aus Mexiko), 30 Kinder (44 %) aus Familien des asiatisch-amerikanischen (aus China, Korea) der ersten Generation in den USA und 9 Kinder (4 %) afro-amerikanischer Kulturkreises. 34 Kinder (36 %) waren weiblich und 46 Kinder (57 %) männlich. Im folgenden Text wird der Einfachheit halber immer von asiatisch-amerikanischen und latein-amerikanischen Kindern gesprochen, aber gemeint ist der Kulturkreis, aus dem die Eltern dieser Familien stammen. Von den 41 latein-amerikanischen Kindern hatten 5 Kinder keine Geschwister, von den 30 asiatisch-amerikanischen Kindern hatten 27 Kinder keine Geschwister und von den 9 afro-amerikanischen Kindern hatten 7 Kinder keine Geschwister.

2.2 Design und Durchführung

In der Mac Arthur Story Stem Battery (Bretherton u. Oppenheim, 2003; Bretherton et al., 1990) (MSSB) werden den Kindern konflikthafte Geschichtsanfänge mit Hilfe von Lego-Figuren präsentiert, mit der Aufforderung, diese Geschichten weiter zu erzählen und zu spielen. Für die vorliegende Untersuchung wurden folgende 10 Geschichten (eine Aufwärmgeschichte und neun Konfliktgeschichten) ausgewählt: Geburtstag von Susanne/Georg (Aufwärmgeschichte), heiße Suppe, Verschwinden von Barney, Abreise, Rückkehr der Eltern, verlorene Schlüssel, Ausschluss, Mutters Kopfschmerzen, zu dritt, Sandburg (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Übersicht der verwendeten MSSB-Geschichten

-
- 0) *Der Geburtstag von Susanne / Georg (Aufwärmgeschichte)*: Die Familie feiert den Geburtstag von Susanne/Georg
 - 1) *Die heiße Suppe*: Obwohl es die Mutter verboten hatte greift das Kind an den heißen Suppentopf, schüttet ihn dabei aus und verbrennt sich die Hand
 - 2) *Das Verschwinden von Barney*: Das Kind geht in den Garten um mit dem Hund Barney zu spielen, aber Barney ist nicht da
 - 3) *Die Abreise*: Die Eltern fahren über Nacht auf einen Ausflug und die Kinder bleiben bei der Großmutter
 - 4) *Die Rückkehr*: Die Eltern kommen von ihrem Ausflug zurück
 - 5) *Der verlorene Schlüssel*: Das Kind kommt ins Zimmer und hört wie sich Mutter und Vater wegen eines verlorenen Schlüssels streiten

-
- 6) *Der Ausschluss*: Mutter und Vater wollen alleine sein und schicken das Kind aufs Zimmer zum spielen
 - 7) *Mutters Kopfschmerzen*: Die Mutter hat Kopfschmerzen und bittet Susanne/Georg den Fernseher auszuschalten. Da kommt der Freund vorbei und möchte unbedingt Fernsehen
 - 8) *Zu dritt*: Das Kind und der Freund spielen mit dessen neuem Ball. Da kommt der kleine Bruder aus dem Haus und möchte mitspielen, aber der Freund möchte das auf keinen Fall
 - 9) *Die Sandburg*: Ein kleines Kind im Park hat eine Sandburg gebaut. Der Freund sagt zum Kind: Komm wir machen dem Knirps die Sandburg kaputt
 - 10) *Instruktion nach Vorspielen der jeweiligen Szene*: „Zeig und erzähl, was jetzt passiert!“
-

Die Erzählungen der Kinder wurden auf Video aufgezeichnet, vom Band transkribiert und basierend auf dem MacArthur Narrative Coding System kodiert (Robinson, Mantz-Simmons, MacFie, The MacArthur Narrative Working Groupe, 2003) codiert. Die Auswertung erfolgte durch zwei geschulte Mitarbeiterinnen. Die Beobachterübereinstimmung wurde an Hand von 20 Geschichten erhoben und lag für alle Codes bei über 83 % (Kodierer: K. H.; K. P.). Um die kulturellen Unterschiede identifizieren zu können, wurden mit Hilfe verschiedener zusätzlicher Themen, neben denen der Empathie und dysregulativen Aggression, die sozialen Kompetenzen erhoben. Dies ermöglicht, die von den Kindern, neben der Aggression angewandten Lösungsstrategien für soziale Probleme detaillierter zu analysieren und zu beschreiben. Folgende Themen wurden in dieser Studie codiert: Empathische Themen (1), Vermeidungsstrategien (2), Moralthemen (3), interpersonelle Konflikte (4), dysregulative Aggression (5) und dissoziative Themen (6). Die Themen wurden jeweils in den erzählten Kindergeschichten als „vorhanden“ oder „fehlend“ kodiert. Um „Emphatische Themen“ (1) in den Geschichten als vorhanden kodieren zu können sollten die Themen Teilen, Helfen, Zusammenschluss oder Zuneigung verwendet worden sein. „Vermeidungsstrategien“ (2) wurden durch Ausschluss der eigenen Person, Wiederholung, Leugnung, passive Verweigerung von Hilfe, plötzliches Einschlafen oder mechanisch ablaufendes, sensomotorisches Spiel kodiert. „Moralthemen“ (3) wurden kodiert, wenn die gespielten Szenen einen der folgenden Aspekte enthielten: Beschämung, Beschuldigung, Hänkeln/Spotten, Unehrllichkeit, Bestrafung, Wiedergutmachen der Schuld oder Höflichkeit. Unter dem Code „Interpersonelle Konflikte“ (4) wurden die Aspekte Wettbewerb, Rivalität/Eifersucht, Ausschluss, verweigertes Mitgefühl und verbaler Konflikt zusammengefasst. „Aggressionsthemen“ (5) wurden kodiert, falls die Person sich an körperlicher Gewaltanwendung gegenüber anderen Personen oder Gegenständen beteiligte. Solche Interaktionen mit negativer Qualität schlossen feindliche oder zerstörende Gesten sowie Formen körperlicher Gewalt ein, z. B. das Werfen von Gegenständen auf andere Personen mit der Intention, Schmerzen zuzufügen. Verletzung wurde immer dann kodiert, wenn eine Person körperlich verletzt wurde. Im Mittelpunkt musste dabei die Verletzung bzw. der zugefügte Schmerz stehen, nicht nur der eigentliche Akt der Aggression. Atypische Antworten (dissoziative Themen) (6) wurden immer dann kodiert, wenn die Erzählungen atypische, desorganisierte Antworten mit einem negativen Grundton beinhalteten.

Die bindungsspezifischen Geschichten (heiße Suppe, Abreise der Eltern, Mutters Kopfschmerz, s. Tab. 1) wurden zusätzlich anhand des Doll-Play-Manuals von George und Solomon (2006) codiert. Die Beobachterübereinstimmung bei diesem Manual wurde ebenso an Hand von 20 Geschichten erhoben und lag für alle Codes bei über 87 % (Kodierer: B. B.; K. P.). Die Bindungsrepräsentation umfasst den Bereich der Affektregulation durch die Dimensionen Verstrickung (1), kognitive Starre/Blockieren (2), Furcht/Erregtheit (3) sowie Kontrollverhalten dem Interviewer gegenüber (4). Im Bereich der Affektregulation erfasst Verstrickung (1), inwiefern das Kind fähig ist, sich in das Erzählen der Geschichte zu integrieren, sowie seine Affekte durch deaktivierendes Verhalten (Deactivation) oder kognitives Abschalten (Cognitive Disconnection) zu regulieren. Eine aktive Vermeidung der Auseinandersetzung oder das Einsetzen von Verzögerungstaktiken wie Pausen oder langes Schweigen wird in dem Bereich kognitive Starre/Blockieren (2) codiert. Hierfür wird zusätzlich der Themenwechsel oder eine Fokussierung auf Dinge, die sich im Versuchsraum befinden und nicht Teil des Spiels sind, erfasst. Der Code kognitive Starre/Blockieren wurde außerdem vergeben, wenn die Kinder hypersensibel hinsichtlich bindungsspezifischer Bedrohung wirken und bindungsspezifische Gefühle deaktivieren (shutting down), um eine emotionale Überflutung (Flooding) zu vermeiden. Anzeichen von Nervosität, Rückzug, Furcht oder Dissoziation sind Zeichen von Furcht/Erregtheit (3). Beim Kontrollverhalten (4) wurde codiert, inwiefern das Kind den Interviewer beim Spielen von bindungsspezifischen Inhalten kontrollierte.

3 Ergebnisse

Im Folgenden werden zuerst die ethnischen Unterschiede in den Spielinterviews und anschließend die ethnischen Unterschiede in den Bindungsdimensionen dargestellt.

Beim Vergleich der drei Gruppen mit einer univariaten Varianzanalyse hinsichtlich des sozial kompetenten Spielverhaltens zu Kindergartenbeginn konnten signifikante ethnische Unterschiede in empathischen Themen, Vermeidungsstrategien und moralischen Themen identifiziert werden (Tab. 2). Latein-amerikanische Kinder zeigten das höchste und afro-amerikanische Kinder das geringste Ausmaß an empathischen Themen. Vermeidungsstrategien wurden am stärksten von den afro-amerikanischen und am geringsten von den latein-amerikanischen Kindern eingesetzt. Moralische Themen wurden am stärksten von latein-amerikanischen und am geringsten von afro-amerikanischen Kindern eingebracht. Keine Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen lagen in den Bereichen interpersonelle Konflikte, dissoziative Themen und dysregulierte Aggression vor.

Ethnische Unterschiede in den Bindungsdimensionen wurden ebenso durch eine univariate Varianzanalyse untersucht (Tab. 3). Basierend auf den Codings der drei bindungsspezifischen Geschichten (heiße Suppe, Abreise der Eltern, Mutters Kopfschmerz) zeigten sich signifikante ethnische Unterschiede in kognitiver Starre/Blockieren, bindungsspezifischer Verstrickung und Kontrollverhalten.

Tabelle 2: Ethnische Spezifität in sozialer Kompetenz (1 = latein-amerikanisch, 2 = afro-amerikanisch)

Variable	F	df	p (F)	Latein (1)	Afro (2)
				M ₁ (SD ₁)	M ₂ (SD ₂)
Empathische Themen	3.301	71	.025	7.32 (2.25)	5.08 (1.90)
Vermeidungsstrategien	3.259	71	.027	11.14 (4.73)	19.96 (7.42)
Moralische Themen	4.174	71	.009	16.61 (4.73)	9.08 (4.45)

In den bindungsspezifischen Geschichten zeigten asiatisch-amerikanische Kinder eine signifikant stärkere kognitive Starre/Blockieren und Kontrollverhalten sowie stärkere bindungsspezifische Verstrickung als latein- und afro-amerikanische Kinder. Dieses Spielverhalten kann als Emotionsregulationsstrategie interpretiert werden (George u. Solomon, 2006; Solomon u. George, 1999; Spangler, 1999). Zwischen den latein-amerikanischen und afro-amerikanischen Kindern zeigten sich keine signifikanten Unterschiede in den Bindungsdimensionen.

Tabelle 3: Ethnische Spezifität in Bindungsdimensionen (1 = asiatisch-amerikanisch, 2 = latein-amerikanisch, 3 = afro-amerikanisch)

Variable	F	df	p (F)	Asia (1)	Latein (2)	Afro (3)
				M ₁ (SD ₁)	M ₂ (SD ₂)	M ₃ (SD ₃)
Kognitive Starre / Blockieren	2.07	71	.044	2.80 (3.62)	1.23 (2.40)	1.50 (2.57)
Verstrickung	2.20	71	.031	2.17 (1.64)	1.30 (1.62)	1.45 (1.67)
Kontrollverhalten	3.87	71	.050	1.87 (1.07)	1.38 (1.01)	1.42 (1.03)

Um mögliche Zusammenhänge zwischen den Bindungsrepräsentationsdimensionen und sozial kompetentem Spielverhalten zu betrachten, wurden bivariate Korrelationen nach Spearman berechnet (s. Tab. 4). Kinder mit vielen empathischen Themen, und Kinder die viele moralische Themen zeigten, hatten eine geringere kognitive Starre/Blockieren, eine geringe bindungsspezifische Verstrickung oder Kontrollverhalten. Kinder, die verstärkt Vermeidungsstrategien einsetzten, versuchten den Interviewer während der Testung intensiver zu kontrollieren.

Insgesamt konnten also ethnische Unterschiede in sozial kompetentem Spielverhalten und in den Bindungsdimensionen zu Kindergartenbeginn identifiziert werden. Ferner konnten signifikante Zusammenhänge zwischen den Bindungsdimensionen und dem sozial kompetentem Spielverhalten beobachtet werden.

Tabelle 4: Korrelationen zwischen Bindungsrepräsentationsdimensionen und sozialen Kompetenzen

Variable	Empathische Themen	Vermeidungsstrategien	Moralische Themen
Kognitive Starre /Blockieren	-.28*	-.32**	-.03
Verstrickung	-.26*	-.41**	-.16
Kontrollverhalten	-.26*	-.50**	.55**

4 Diskussion

In dieser Studie wurde untersucht, ob es bei den ethnischen Gruppen Unterschiede in den sozial-emotionalen Kompetenzen bei konflikthafter Spielsituationen und in der Bindungsakzentuierung gibt und inwiefern diese sich bedingen.

Zu Beginn des Kindergartens unterschieden sich die drei ethnischen Gruppen hinsichtlich der Anzahl empathischer Themen. Latein-amerikanische Kinder wiesen im Gegensatz zu den afro-amerikanischen Kindern verstärkt empathische Themen auf. Dies stimmt mit den Ergebnissen von Samples (1997) überein, bei denen afro-amerikanische Kinder ebenfalls weniger Empathie zeigten als die latein-amerikanischen Kinder. Darüber hinaus zeigten afro-amerikanische Kinder, im Gegensatz zu latein-amerikanischen Kindern, verstärkt Vermeidungsstrategien. Ferner bestanden Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen hinsichtlich moralischer Themen: Latein-amerikanische Kinder verwendeten häufiger moralische Strategien zur Problemlösung. Ähnliche Verteilungen zwischen afro-amerikanischen und latein-amerikanischen Kindern hinsichtlich moralischer Themen wurden auch in anderen Untersuchungen identifiziert (Samples, 1997). Dies könnte durch die meist starke katholische Prägung und Betonung der christlichen Moral bei Menschen aus Latein-Amerika erklärt werden (Richardson, 2003). Auffallend war, dass sich keine der drei Gruppen durch besonders aggressives Spielverhalten hervorhob.

Bei der Betrachtung der Bindungsakzentuierung zeigten die asiatisch-amerikanischen Kinder eher Tendenzen eines bindungsunsicheren Verhaltens, geprägt durch starke kognitive Starre/Blockieren sowie starkes Kontrollverhalten in den bindungsspezifischen Szenen. Die hohe Ausprägung der bindungsspezifischen Verstrickung deutete möglicherweise darauf hin, dass asiatisch-amerikanische Kinder vermehrt Abwehrmechanismen einsetzen (George u. Solomon, 2006), um Bindungsstress emotional bewältigen zu können. Im Gegensatz dazu zeigten die latein-amerikanischen und afro-amerikanischen Kinder geringere kognitive Starre/Blockieren, geringeres Kontrollverhalten und setzten weniger Abwehrstrategien ein, um die bindungsspezifischen Szenen zu Ende zu spielen. Dies stimmt mit den Ergebnissen in der Literatur überein, die eine kulturspezifisch unterschiedliche Akzentuierung in den Bindungsdimensionen beschrieben. Unterschiede in den Bindungsklassifikationen lagen auch in der Literatur nicht vor (Sagi, 1990; Waters u. Cummings, 2000). Zu vermuten ist, dass latein-amerikanische Kinder, die zu einem hohen Prozentsatz in einer Großfamilie aufwachsen, eher Erfahrungen mit dem temporären Ersetzen der Bindungsperson durch ein Mitglied der Großfamilie gesammelt und

so multilaterale, d. h. auch kollektivistische Bindungsrepräsentanzen entwickelt haben. Dem gegenüber mussten sich die asiatisch-amerikanischen Kinder, die zu einem hohen Prozentsatz Einzelkinder waren, möglicherweise häufiger mit der Trennung von der Hauptbindungsperson ohne einen konstanten Ersatz auseinandersetzen. Asiatisch-amerikanische Kinder konnten sich auf eine sehr enge Beziehung zu ihrer primären Bezugsperson verlassen, die gekennzeichnet war durch eine hohe Kontrolle durch den Erwachsenen. Dadurch konnten die asiatisch-amerikanischen Kinder weniger kognitiv-erklärende und progressive Strategien entwickelt für eine autonome Konfliktlösung und müssen so ihre Abwehrstrategien mobilisieren. Diese Erklärungsmodelle wären allerdings noch näher zu untersuchen.

Die Bindungsdimensionen standen in engem Zusammenhang mit sozial kompetentem Spielverhalten, das die Kinder in den anderen Geschichten zur Problemlösung einsetzten. So zeigten Kinder mit vielen moralischen und empathischen Themen eine geringere kognitive Starre/Blockieren, waren weniger bindungsspezifisch verstrickt und steuerten weniger den Interviewer. Diese Resultate stimmen mit Ergebnissen von Tremblay und Kollegen (2004) überein: Hohe empathische Fähigkeiten gingen mit der Fähigkeit zur emotionalen Abstimmung und zur Selbstregulation einher. In der Bindungstheorie postulierte auch Bowlby (1982) einen Einfluss der Bindungserfahrungen auf die Emotions- und Selbstregulation. So erlebten Kinder mit guten empathischen Fähigkeiten weniger Bindungsstress und liefen nicht Gefahr einer emotionalen Überflutung, so dass die kognitive Starre/Blockieren und der Einsatz von Abwehrmechanismen zur Affektregulation nicht von Nöten waren (Solomon u. George, 1999). Dies spiegelte sich auch in den signifikanten Unterschieden zwischen den latein-amerikanischen Kindern und asiatisch-amerikanischen Kindern in den dargestellten Ergebnissen wider. Darüber hinaus standen Vermeidungsstrategien im Spiel in Zusammenhang mit einem stark kontrollierenden Verhalten dem Interviewer gegenüber.

Diese Ergebnissen lassen allerdings keine Aussagen über die Kausalität zu. Sie weisen jedoch auf einen Zusammenhang zwischen ethnischer Abstammung und unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen sowie der Entwicklung des Sozialverhaltens hin. Weitere Untersuchungen im Längsschnitt, die zusätzlich die elterlichen Erziehungspraktiken und das reale Sozialverhalten in der Kindergartengruppe einbeziehen, wären in diesem Zusammenhang von großem Interesse.

Bezüglich der Generalisierbarkeit der vorliegenden Ergebnisse müssen einige Einschränkungen getroffen werden: Die verwendete Stichprobe kann nicht als repräsentativ angesehen werden, sondern stellt eine Momentaufnahme der Bevölkerung eines Brennpunktgebietes in den USA dar. In welchem Verhältnis diese hier dargestellte Stichprobe eines Brennpunktgebietes des Haupteinwanderungslandes Amerika in Verbindung zu der Situation in Deutschland steht, ist noch unklar. Vergleichsgruppen liegen in dieser Studie für deutsche und österreichische Kindergartengruppen vor, aber detaillierte Analysen hierzu stehen noch aus.

Hinsichtlich der deutschen bzw. europäischen Situation könnte diese Untersuchung Hinweise für eine mögliche europäische Entwicklung in Kindergärten und ein Ver-

ständnis von kindlicher Problemlösung in Zuwanderungsfamilien liefern. Darüber hinaus werden eine Vorgehensweise und aufschlussreiche Konzepte für eine europäische Untersuchung exemplarisch angewendet. Stärkere kollektivistische Überzeugungen türkischstämmigen Kindern im Verhältnis zu deutschen Kindern wurde mehrfach nachgewiesen (Bilir, Magden, Koni, 1991). Ferner kommen die Zuwanderer aus dem mediterranen Raum eher aus Großfamilienstrukturen im Vergleich zu einer kindlichen Sozialisation in Deutschland. Von Interesse wäre daher die jeweilig spezifische ethnische Zusammensetzung der Kindergartengruppen in den einzelnen Ländern und ihre Ausprägungen im Konfliktverhalten.

Einschränkend ist ferner, dass die Stichprobe der afro-amerikanischen Kinder im Gegensatz zu den beiden anderen ethnischen Gruppen relativ klein ist. Dies lag an der natürlichen Verteilung der ethnischen Gruppen in dieser Gegend.

Darüber hinaus wiesen die Kinder aufgrund der Stichtagregelung Altersunterschiede von mehreren Monaten auf, die sich allerdings in keinen Altersunterschieden in den Gruppen widerspiegelten. Diese monatsbasierten Altersunterschiede haben möglicherweise einen Einfluss auf das soziale Entwicklungsstadium der Kinder.

Zusammenfassend belegen die Ergebnisse Unterschiede in den Bindungsdimensionen und dem sozial-kompetenten Spielverhalten von Kindern unterschiedlicher ethnischer Gruppen. Ferner standen die Bindungsdimensionen, welche als Indikatoren frühkindlicher Erfahrungen galten, im Zusammenhang mit unterschiedlichem sozial kompetentem Spielverhalten zu Kindergartenbeginn.

Ausgehend von diesen Ergebnissen stellt sich die Frage nach der Dynamik des Konfliktverhaltens und der Konfliktbewältigung in den Kindergartengruppen, die durch diese ethnischen Unterschiede in sozial-emotionalem Spielverhalten entstehen. Bei der Erstellung von Lehrplänen und Präventionsprogrammen sollten diese Unterschiede mit bedacht und in den Lehrprozess integriert werden. Möglicherweise erfordert die Förderung sozialer Kompetenzen in Kindergartengruppen ethnizitäts- bzw. sozialisations-spezifische Zugänge.

Literatur

- Ainsworth, M. D. S. (1985). Patterns of Infant-Mother Attachments: Antecedents and effects on development. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61, 771-791.
- Bilir, S., Magden, D., Koni, N. (1991). Korumaya muhta zeka ozurlu ocuklarin gelismimlarine egitim in etkisinin inceloenmesi. *Fizyoter Rehabil*, 6, 12-22.
- Bretherton, I., Oppenheim, D. (2003). The McArthur Story Stem Battery: Development, Administration, Reliability, Validity and reflections about meaning. In R. N. Emde, D. P. Wolf, D. Oppenheim (Hrsg.), *Revealing the inner world of young children*. Oxford: Oxford University Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., Cassidy, J. (1990). Assessing Internal Working Models of the Attachment Relationship. In M. T. Greenberg (Hrsg.), *Attachment in the preschool years: Theory, Research and intervention* (S. 273-299). Chicago: Chicago University Press.

- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. New York: Routledge.
- Chen, X., Zhen-yun Li, D., Lui, M., (2000). Sociable and prosocial dimensions of social competence in Chinese children : Common and unique contributions to social, academic and psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 36, 302-314.
- George, C., Solomon, J. (2006). 6-year doll play classification system supplement attachment disorganization coding. Unpublished manuscript. Mills College, Oakland.
- Guilligan, C. (1988). Remapping the moral domain: New images of self in relationship. In C. Gilligan, J. V. Ward, J. M. Taylor, B. Bardige (Hrsg.), *Mapping the moral domain* (S. 3-19). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harwood, R. L., Miller, J. G., Irizarry, N. L. (1995). *Culture and attachment: Perceptions of the child in context*. New York: Guilford Press.
- Kennedy, A. (2006). Globalisation, global English: "Futures trading" in early childhood education. *International Journal of Research and Development*, 26, 295-306.
- Kohlberg L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Hrsg.), *Handbook of socialization theory* (S. 347-380). Chicago: Rand McNally.
- Lebra, T. S. (1994). Mother and child in Japanese socialization. A Japan-U.S. comparison. In P. M. Greenfield, R. R. Cocking (Hrsg.), *Cross-cultural roots of minority child development* (S. 259-274). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lee, T. N., Monfared, G., Stockdale, G. D. (2005). The Relationship of School, Parent, and Peer Contextual Factors with Self-Reported Delinquency for Chinese, Cambodian, Laotian or Mien, and Vietnamese Youth. *Crime & Delinquency*, 51, 192-219.
- Main, M., Hesse, E. (1990). Parent's unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: is frightened and/or frightening parental behaviour the linking mechanism? In M. T. Greenberg, Cicchetti, D., Cummings, E.M. (Hrsg.), *Attachment in the preschool Years*. Chicago: University Press.
- Merz, F. (2000). *Aggression und Aggressionstrieb* (1965). In H. P. Nolting (Hrsg.), *Lernfall Aggression* (19. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Reebye, P. (2005). *Aggression During Early Years – Infancy and Preschool*. *Canadian Child & Adolescent Psychiatry Review*, 14, 16-20.
- Richardson, D. T. (2003). *Second Step an Social/Emotional Learning Among African American and Latino Children*. Unveröffentlichtes Manuskript, University of California, San Francisco.
- Robinson, J., Mantz-Simmons, L., MacFie, J., the Mac Arthur Narrative Working Group (1992). *The MacArthur Narrative Coding System*. Unpublished Manuskript. University of Colorado Health Science Center, Denver.
- Rodriguez, O., Weisburd, D. (1991). The Intergrated Social Control Model and Ethnicity. *Criminal Justice and Behavior*, 18, 46-79.
- Rohner, R. P., Pettengill, S. M. (1985). Perceived parental acceptance-rejection and parental control among Korean adolescents. *Child Development*, 52, 524-528.
- Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K., Weisz, J. (2000). The development of close relationships in Japan and the United States: Paths of symbiotic harmony and generative tension. *Child Development*, 71, 1121-1142.
- Sagi, A. (1990). Attachment theory and research from a cross-cultural perspective. *Human Development*, 33, 10-22.
- Samples, F. L. (1997). Cognitions, behaviours and psychological symptomatology: Relationships and pathways among African American and Latino children. *Journal of Negro Education*, 66, 172-188.

- Solomon, J., George, C. (1999). Attachment disorganization. New York: Guilford Press.
- Spangler, A. (1999). Frühkindliche Bindungserfahrung und Emotionsregulation. In W. Friedlmeier, M. Holodinski (Hrsg.), Emotionale Entwicklung. Heidelberg: Spektrum.
- Tremblay, R. E., Daniel, S., Nagin, J., Seguin, R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Perusse, D., Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114, 43-50.
- Waters, E., Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71, 164-172.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 72-81.

Korrespondenzanschrift: Katja Petrowski, Universitätsklinikum Carl Gustav Carus, Klinik und Poliklinik für Psychotherapie und Psychosomatik, Fetscherstr. 74, 01307 Dresden; E-Mail: katja.petrowski@mailbox.tu-dresden.de

Katja Petrowski und Peter Joraschky, Universitätsklinikum Carl Gustav Carus, Klinik und Poliklinik für Psychotherapie und Psychosomatik, Dresden; Cord Bennecke und Florian Juen, Institut für Psychologie, Universität Innsbruck, Innsbruck, Österreich; Manfred Cierpka, Institut für Psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie, Psychosoziales Zentrum, Universitätsklinikum Heidelberg, Heidelberg.